

Stamm, Margrit

Bildungsstandardreform und Schulversagen. Aktuelle Diskussionslinien zu möglichen ungewollten Nebenwirkungen der Schulqualitätsdebatte

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 4, S. 481-497



Quellenangabe/ Reference:

Stamm, Margrit: Bildungsstandardreform und Schulversagen. Aktuelle Diskussionslinien zu möglichen ungewollten Nebenwirkungen der Schulqualitätsdebatte - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 4, S. 481-497 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43606 - DOI: 10.25656/01:4360

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43606>

<https://doi.org/10.25656/01:4360>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Jugend und Schule

Margrit Stamm

Bildungsstandardreform und Schulversagen 481

Johanna Ringarp/Martin Rothland

Sündenfälle im Bildungsparadies? Außen- und Innenansichten des schwedischen Schulwesens zwischen Verklärung und Ernüchterung 498

Krassimir Stojanov

Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung 516

Franz Petermann/Heike Natzke

Aggressives Verhalten in der Schule: Ausdrucksformen, Verlaufsmuster und Möglichkeiten entwicklungsorientierter Prävention 532

Ursula Kümmel/Petra Hampel/Manuela Meier

Einfluss einer erlebnispädagogischen Maßnahme auf die Selbstwirksamkeit, die Stressverarbeitung und den Erholungs-Beanspruchungs-Zustand bei Jugendlichen 555

Christine Schmid

Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen. Manifeste und latente politischer Sozialisationseinfluss des Elternhauses und der Einfluss befreundeter Gleichaltriger 572

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Jugend und Schule“ 593

Allgemeiner Teil

Klaus Zierer

Über das Schreiben von Sammelrezensionen: Kritisch-konstruktive Beobachtungen zur Rezensionenkultur bei Lehrbüchern	604
--	-----

Besprechungen

Kerstin Rabenstein

Christine Biermann: Wie kommt das Neue in die Schule?	
Peter H. Ludwig (Hrsg.): Erwartungen in himmelblau und rosarot	
Sabine Andresen/Barbara Rendtorff (Hrsg.): Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule	
Sabine Jösting/Malwine Seemann (Hrsg.): Gender und Schule	615

Wolfgang Böttcher

Anne Overesch: Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst	
Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.): Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat	618

Ewald Terhart

Ludger Wössmann: Letzte Chance für gute Schulen	621
--	-----

Hermann Josef Abs

Dietrich Benner (Hrsg.): Bildungsstandards	624
---	-----

Wilfried Schubarth

Werner Nickolai/Micha Brumlik (Hrsg.): Erinnern, Lernen, Gedenken	628
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	630
-------------------------------------	-----

Margrit Stamm

Bildungsstandardreform und Schulversagen

Aktuelle Diskussionslinien zu möglichen ungewollten Nebenwirkungen der Schulqualitätsdebatte

Zusammenfassung: Dieser Aufsatz versucht, empirische und theoretische Befunde zur Bildungsstandardreform aus wissenschaftlicher Sicht zu analysieren und dabei die Hypothese zu belegen, dass ihre unreflektierte Etablierung insbesondere für Risikoschüler ungewollte Nebenwirkungen erzeugen kann, die sich in lernhemmenden Einstellungen und schuldistanzierten Verhaltensweisen äußern und zu erhöhten Schulabbrecherquoten (Dropout) führen können. Anhand einiger Argumentationsmuster der Reformbefürworter und -kritiker und einschlägiger theoretischer und empirischer Forschungsbefunde können zahlreiche Antworten generiert werden, welche diese These stützen.

Die Bildungsstandardreform ist im Wesentlichen eine Folge der internationalen PISA-Studie. Sie hat Deutschland, der Schweiz und auch Österreich vor Augen geführt, dass trotz erheblichen Mittelaufwandes die Schüler im Vergleich zu Gleichaltrigen anderer Länder nur mittelmäßige Leistungen erzielen. Diese Erkenntnisse haben bildungspolitische Konsequenzen provoziert und zum Paradigma der ‚Outputregulierung durch Bildungsstandards und vergleichende Leistungstests‘ geführt. Autoren wie Geissler (2003), Klieme et al. (2003) oder Heymann (2004) erachten als ihr wesentliches Ziel, insbesondere die Leistungen der „Risikogruppe“ (Stanat/Schneider, 2004) anzuheben und den durch PISA belegten, ungewöhnlich engen Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu mildern. Solche sozial-politischen Ziele haben in der Schweiz zu einer Festlegung von Mindeststandards geführt. So ist im Weissbuch der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2004) festgehalten, dass die Förderung aller Lernenden das Qualitätsziel eines Bildungswesens sein müsse und die wachsenden Disparitäten in unseren Schulen nur auf dem Weg über die Formulierung von Mindeststandards vermindert werden könnten.

In allen deutschsprachigen Ländern setzt die Bildungspolitik große Hoffnungen und Erwartungen in die standardbasierte Reform, um mit ihrer Hilfe die angesprochenen Defizite des Bildungssystems beseitigen zu können. An vielen Veranstaltungen und auch in Broschüren wurden bislang Thesen diskutiert wie „Nationale Bildungsstandards erhöhen Qualität und Chancengleichheit“ (4. Aprentas-Forum, „Schnittstelle Schule-Beruf“ vom 14. November 2004 in Basel). Solche Thesen werden jedoch dem, was die Forschung zu dieser Thematik weiß, nicht gerecht. Vor allem berücksichtigen sie kaum, dass die standardbasierte Reform nicht nur gewollte, sondern auch ungewollte Auswirkungen hat, welche den angestrebten Ausgleich der sozialen Differenz gefährden.

Hier setzt dieser Aufsatz ein. Er versucht, einen genauen Blick auf die aktuellen, standardbasierten Entwicklungen zu legen und dabei zu fragen, welche Auswirkungen

sie auf die Gruppe der Risikoschüler haben könnte. Als Risikoschüler bezeichnet werden dabei alle Kinder und Jugendlichen, deren Lesekompetenz und mathematische Grundbildung in der PISA-Untersuchung unter oder auf der Kompetenzstufe 1 lag, d.h. dass sie die Standards der Grundschule im 9. Schuljahr noch nicht oder nur rudimentär erreicht hatten und damit für den Arbeitsmarkt nicht ausreichend qualifiziert sind. In Deutschland waren es ca. 22 Prozent, in der Schweiz 16 Prozent und in Österreich 19 Prozent (vgl. Stanat et al. 2004; Bundesamt für Statistik/Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren 2005; Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung 2004). Mein Argumentationsgang versucht dabei die These zu stützen, dass ein unreflektierter Einsatz von Bildungsstandards und Leistungstests ungewollte Nebenwirkungen erzeugen kann, die sich in lernhemmenden Einstellungen und schulmeidenden Verhaltensweisen äußern und letztlich zu erhöhten Schulabbrecherquoten führen können. Risikoschüler sind von dieser Entwicklung besonders betroffen sind, während gute Schüler von Bildungsstandards und Leistungstests profitieren. Die standardbasierte Reform läuft damit Gefahr, ihr Ziel zu verfehlen und gegenteilige Effekte zu erzeugen, die sich als verstärkte Stigmatisierung von Schülern mit Risikoprofilen artikulieren können.

Die hier in kritischer Absicht vorgebrachten Einwände stellen das Konzept der standardbasierten Reform nicht grundsätzlich in Frage, sind die Bildungsstandards doch implizit in Curricula und Prüfungsanforderungen immer schon festgelegt gewesen. Die Einwände betreffen denn auch weniger den Einsatz von Bildungsstandards als die Wirkung von leistungsorientierten Tests, die mit ihnen verknüpft werden. Beispiele dazu gibt es aus den USA und aus England. Zwar ließen sich Bildungsstandards auch anders als durch standardisierte Tests überprüfen, doch gibt es kaum Gründe, weshalb die Entwicklung bei uns anders verlaufen sollte als in diesen Ländern. Tatsache ist, dass zumindest in der Schweiz viele Kantone sich die neu entwickelten gegenseitig zur Verfügung stellen. Deshalb ist anzunehmen, dass auf die national zu entwickelnden Standards auch nationale oder zumindest mehrere Kantone umfassende Tests folgen und zu Abschluss-tests ausgebaut werden.

1. Die Bildungsstandardreform: was sie ist und was sie bezweckt

Ziel der Bildungsstandardreform ist die Steigerung der Schulqualität und die Umsetzung des Anspruchs, dass Schüler ungeachtet der geografischen Regionen und der kontextuellen und sozio-ökonomischen Hintergründe überall das Gleiche in einem Mindestmaß lernen. Deshalb sollten sich auch die Divergenzen zwischen den Leistungen einzelner Gruppen reduzieren lassen. Bildungsstandards sind Maßstäbe, die angeben, was Schüler erreichen sollen. Sie konkretisieren die Ziele des Lehrplans in Form von Kompetenzen und legen fest, welches Leistungsniveau alle Schüler am Ende einer bestimmten Klassenstufe mindestens („Minimalstandards“) oder durchschnittlich („Regelstandards“) erreichen müssen. Die Konzentration auf Mindeststandards erachten Klieme et al. (2003) als entscheidend, weil sie darauf abzielt, „dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden. (...) Angesichts der Tatsache, dass unser Bil-

dungssystem, verglichen mit den Systemen anderer Industriestaaten, Schwächen vor allem im unteren Leistungsbereich zeigt, kommt diesem Merkmal besondere Bedeutung zu“ (S. 27). Mit Hilfe von Vergleichstests sollen Standards zur zentralen Steuerung des Bildungssystems eingesetzt werden.

Zwar sind in letzter Zeit auch kritische Stimmen gegenüber dem Gesamtprogramm der Bildungsstandardreform zu vernehmen (vgl. Böttcher, 2003; Herrmann 2003; Lind 2004; Gruschka et al. 2005), doch bestreitet kaum jemand, dass gerade Bildungsstandards dem Bildungswesen neue Chancen eröffnet. Als Hauptargumente genannt werden, dass Bildungsstandards

- die Beliebigkeit und föderalistisch ausgerichtete Zersplitterung schulischer Bemühungen eindämmen;
- die Vergleichbarkeit von Leistungen besser sicherstellen können als Noten oder Bildungsabschlüsse und gleichzeitig Klarheit darüber vermitteln, auf welche Kompetenzen es in der Schule ankommt;
- zeigen, was vermittelt werden muss und deshalb dazu beitragen, dass der Unterricht wirksamer wird und die Aneignung derjenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten fördert, welche erlauben, das Leben unter den Herausforderungen der Wissensgesellschaft zu meistern;
- die Lehrpersonen für ihr Lehren verantwortlich machen und sie dazu anhalten, fachbezogene und übergreifende Lernprozesse neu zu durchdenken, das Wissen und Können der Schüler differenzierter wahrzunehmen und realistischere Vorstellungen der eigenen Wirksamkeit zu entwickeln;
- die Schulen zwingen, die Vorgabe von Mindestanforderungen zu beachten und für die Förderung der Leistungsschwachen selbst die Verantwortung zu übernehmen;
- der Bildungspolitik einen breiten und internationalen vergleichbaren Überblick über den Wissensstand der Schüler ermöglichen;
- Eltern erlauben, die Leistungsergebnisse ihres Kindes besser beurteilen zu können.

Solche Aussagen sind plausibel, und sie lassen sich sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Befunden aus der Schulqualitätsforschung belegen (vgl. Rolff 1991, 2001; Strittmatter 1999; Schlömerkemper 2001). Es gibt jedoch auch eine bemerkenswerte Reihe von gegenteiligen Erkenntnissen. Sie basieren auf der Überzeugung, dass die der Standardreform zu Grunde liegende Outcome-Orientierung, wonach das, was Unterricht bewirkt, auch nachweisbar und überprüfbar sein soll, nie ausschließlich eine Förder-, sondern immer auch eine Kontroll- oder gar eine Sanktionsfunktion besitzt. Klieme (2004) umschreibt diese Problematik folgendermaßen: „Die zentralen Probleme dürften in der (...) weitgehend ungeklärten Verknüpfung zwischen Standards, Schulentwicklung, Schulevaluation und Rechenschaftslegung liegen“ (S. 633). Die international vorliegenden empirischen Befunde zur Wirkung standardbasierter Reformen fokussieren fast durchgehend auf die Wirkung von Leistungstests. Insgesamt sind sie zwar widersprüchlich, verweisen jedoch in der Tendenz auf eine Reihe ungewollter Nebenwirkungen und ungelöster Probleme bei der Umsetzung. Dabei lassen sich drei kritische Kernbereiche herauschälen:

- Der erste Kernbereich betrifft die Tatsache, dass den Leistungstests nicht nur eine Orientierungs-, sondern auch eine Kontrollfunktion zugesprochen wird und sie dadurch eine herausragende Bedeutung bekommen. Dies besagt das Gesetz von Campbell (1976), das Nicholls und Berliner (2005) spezifisch für vergleichende Leistungsmessungen nachgewiesen haben: Je stärker ein Indikator für soziale Entscheidungsfindungen gebraucht wird, desto stärker ist er verzerrenden Einflüssen ausgesetzt und desto größer wird die Gefahr, dass er die sozialen Prozesse verfälscht, die eigentlich untersucht und verbessert werden sollten. Wenn somit Leistungsergebnisse aus Schulvergleichstests zum *alleinigen Kriterium* für die Beurteilung von Schulqualität gemacht werden, dann entsteht ein verzerrtes Bild von den tatsächlichen Leistungen einer Schule.
- Im zweiten Kernbereich werden die widersprüchlichen Wirksamkeitseffekte der Leistungstests auf Schulen zusammengefasst. Zieht man die Untersuchungen von DeBray et al. (2001) oder Maier und Rauin (2006) heran, so scheint sich zu bestätigen, dass Schulen auf vergleichende Leistungsmessungen sehr unterschiedliche Reaktionen zeigen. Während Reaktionen bei gut situierten Schulen mit Schülern aus bildungsnahen Milieus in der Tendenz positiv ausfallen, reagieren Schulen mit schwierigen Kontextbedingungen und einem hohen Anteil an Migrantenkindern deutlich zurückhaltender und kritischer. Gemäß Amrein und Berliner (2002), Herrmann (2003), Lind (2004) oder Nicholls und Berliner (2005) ist den Schulen, die sich verstärkt an Leistungstests orientieren, gemeinsam, dass sie Unterricht und Lernprozesse stärker als bis anhin auf die Outputorientierung ausrichten und Schulentwicklung vermehrt vernachlässigen. Ähnlich kritische Stimmen finden sich in vielen anderen Studien. Beatty et al. (2001) belegen beispielsweise, dass der Fokus auf die Schülerleistung als alleiniges Maß von Bildungseffektivität und die Tatsache, dass sich Leistungen von schlechten Schülern negativ auf die am Erreichen der Mindeststandards gemessene Effizienz auswirken, das Konkurrenzverhalten unter Schülern und Lehrern um bis zu 30 Prozent fördere. Gemäß Ditton und Merz (2000) oder Maier und Rauin (2006) führt dies zu einer stärkeren Polarisierung bei Lehrkräften und zu verdeckten oder auch sichtbaren Strategien, wie Schüler „wegberaten“ werden können. Aus dem amerikanischen Raum liegen auch Nachweise für Zusammenhänge zwischen Leistungstests, ansteigende Klassenrepetitions- und Schulabbruchquoten vor (vgl. FairTest 2000). Lee und Burkam (2003), Rumberger und Palardy (2005) sowie Rumberger (1995) weisen beispielsweise in ihren Studien nach, dass im Zusammenhang mit Leistungstests, welche Mindeststandards überprüfen, Klassenwiederholungsquoten und Schulabbrecherquoten um fast das Doppelte anwachsen. Während solche Befunde empirisch breit abgesichert sind, fallen sie zur viel diskutierten Problematik des *Teaching to the Test* widersprüchlich aus. Gemeint ist damit die Strategie, den Unterricht darauf auszurichten oder gar zu reduzieren, die Schüler auf Lernstandsuntersuchungen und Leistungstests vorzubereiten. So verweisen Cheng et al. (2004) darauf, dass Testtrainings in der Natur der Sache liegen, weshalb diese Gefahr systemimmanent sei und nur am Rande mit der standardbasierten Reform etwas zu tun habe. Anders hingegen Nicholls und Berliner

(2005), die solche Praktiken in nahezu allen Staaten der USA im Zusammenhang mit der Einführung der Standardreform nachweisen konnten. Sie belegen, dass *Teaching to the Test* der Schulentwicklung zwar eher abträglich ist, Schüler aber tendenziell darin fördert, die Mindeststandards zu erreichen. Ähnliche Ergebnisse berichtet Henning (2004). Zwar scheint *Teaching to the Test* – wie dies Stanat (2002) zu Recht vermerkt – in solchen Staaten weniger zum Problem zu werden, in denen Wissen und Fertigkeiten in anwendungsbezogenen Kontexten erfasst werden, weil es dann kaum möglich ist, gezielt für solche Tests zu üben. Dies trifft spezifisch für die PISA-Untersuchungen zu. Mit Blick auf die Gruppe der Risikoschüler bleibt dann jedoch gerade die Frage virulent: wie nämlich und ob Risikoschüler Mindeststandards überhaupt erreichen können, wenn diese an Tests gebunden werden, die jedoch nicht spezifisch geübt werden können.

- Die breiteste und tiefendste Kritik betrifft den dritten Kernbereich: die soziale Ungerechtigkeit, die mit der Etablierung von Leistungstests verstärkt wird. Gemäß Darling-Hammond und Anease (1996) erzeugen national eingesetzte Leistungstests angesichts der großen regionalen Unterschiede soziale Ungleichheiten, die den ohnehin schon benachteiligten Schülern weitere Nachteile bringen. Am Beispiel der Auswirkungen des No-Child-Left-Behind-Gesetzes der Bush-Regierung, das die intensive Beschulung der Leistungsschwachen fordert, weist Darling-Hammond (2004) nach, dass die Lernbedingungen der benachteiligten Kinder angesichts der minimalen finanziellen Förderunterstützung, welche für die armen Schulen durchschnittlich lediglich 3000 \$, für reiche Schulen hingegen 30 000 \$ pro Schüler und Schuljahr beträgt, immer schlechter werden. Entsprechend erreichen Schüler mit Minoritätshintergrund dreimal seltener die Minimalstandards in den Leistungstests als Kinder aus Mittelstandsfamilien. Zwar stammen diese Befunde aus dem angelsächsischen Sprachraum, und es ist empirisch umstritten, dass eine geringe finanzielle Unterstützung von Schulen mit Schülern aus sozial schwächeren Milieus eine Ursache für das Nichterreichen der Minimalstandards darstellt (vgl. Lipman 2004). Deshalb handelt es sich um kulturelle Transplantate, die nur mit der nötigen Distanz auf hiesige Verhältnisse übertragen werden dürfen. Trotzdem gilt auch für unsere deutschsprachigen Länder, dass Schulen mit hohen Anteilen an Risikoschülern nicht die Förderunterstützung bekommen, die sie benötigten. Es ist deshalb auch bei uns davon auszugehen, dass früh in der Schullaufbahn eingesetzte Leistungstests, auch wenn sie lediglich „Lernstandsuntersuchungen“ genannt werden, zu zusätzlichen Hürden für Risikoschüler werden. Der Grund dürfte darin liegen, dass Schulen nicht über die zur Erreichung der Mindeststandards notwendigen Ressourcen verfügen, so dass solche Schüler nicht adäquat unterstützt werden können. Leistungstests, die nicht mit der notwendigen Förderunterstützung einhergehen, dürften damit kaum zur Leistungsverbesserung anregen, sondern für leistungsschwache Schüler eher zu Anreizsystemen für Schuldistanzierung werden. Solche Annahmen lassen zumindest im Ansatz durch Einzelbefunde stützen. So weisen beispielsweise Maier und Rauin (2006) in ihrer Untersuchung zu zentralen Lernstandserhebungen in Baden-Württemberg nach, dass der Migrantenanteil bei den bisher durchgeführten Ver-

gleichsarbeiten ein zentraler Konfliktfaktor bildete, weil die bisher konzipierten Tests für durchschnittliche Grundschulklassen entwickelt worden waren und Klassen mit hohem Migrantenanteil somit überfordert und leistungsschwache Schüler demotiviert wurden.

Derartigen Kritiken und Einwänden gegenüber standardbasierten Leistungstests wird häufig die Entwicklung in Irland, Neuseeland, Schweden, Niederlande oder Australien mit dem Hinweis gegenüber gestellt, dass in diesen Ländern die Bildungsstandardreform, d.h. die Verzahnung von Bildungsstandards und Leistungstests, verwirklicht sei (vgl. Stanat 2002; Klieme et al. 2003; Huber et al. 2006). Die Standardreformen erfolgreicher Staaten zu studieren eröffnet in der Tat die Möglichkeit, Erfolgsfaktoren zu eruieren und diese auf das eigene System zu übertragen. Konzentriert sich dieser „Blick über den Gartenzaun“ allerdings ausschließlich auf die gelungenen Aspekte, dann bleiben mögliche problematische Entwicklungen verdeckt. Dies ist so lange der Fall, wie Schulleistungen als alleiniger Output von Schulerfolg diskutiert und Nebenprodukte wie hohe Absentismus- oder Dropoutraten außer Acht gelassen werden. Ein differenzierterer Blick in die nationalen Schulstatistiken zeigt denn auch, dass die Dropout-Rate in diesen Ländern hoch ist und in Irland 12 Prozent, in den Niederlanden 13 Prozent, in Schweden 12 Prozent (vgl. Eurostat 2006) und in Australien und Neuseeland gar mehr als 20 Prozent beträgt (vgl. Rumberger/Lamb 2003). Zum Schulabsentismus liegen zwar keine repräsentativen Daten vor, doch verweisen der Report des Comenius-Programms der EU (vgl. Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung NILS 2003) sowie Einzelstudien (vgl. Denny 2004) darauf, dass in allen diesen Ländern Schulabsentismus eine weit verbreitete Problematik darstellt. Zu Zusammenhängen zwischen Leistungsdaten und Absentismus- resp. Dropoutraten liegen inzwischen zahlreiche Untersuchungen vor, welche deren Hintergründe aufdecken und nachweisen, dass es Schulen sehr unterschiedlich gelingt, in Leistungstests gute Ergebnisse zu erzielen und gleichzeitig Schulabsentismus- und Dropoutraten tief zu halten (vgl. Rumberger 1995; Blaug 2001; Rabinowitz et al. 2001; Rumberger/Palardy 2005). Schaffen es Schulen offenbar trotz etablierter Bildungsstandards und Leistungstests doch nicht automatisch, allen Schülern eine gute Bildung zu vermitteln und sie gleichzeitig in der Schule zu halten?

2. Die Standardreform und ihre unbeabsichtigten Nebenwirkungen auf die Schulversager

In der Schweiz ist vorgesehen, regelmäßige Leistungsmessungen im zweiten, sechsten und neunten Schuljahr, in Deutschland im vierten, sechsten und achten und in Österreich im vierten und achten Schuljahr durchzuführen. Im Weissbuch der Schweizer Erziehungsdirektorenkonferenz EDK (2004) ist festgehalten, dass alle Schüler die Mindeststandards erreichen müssen. Deshalb stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen reagieren und welche Handlungsoptionen ihnen zur Verfügung stehen, wenn Mindeststan-

dards mit Leistungstests überprüft, aber *nicht* erreicht werden. Mögliche Szenarien werden nachfolgend anhand einiger Praxisprojekte dargestellt.

Am Beispiel des so genannten Check-five, eines im Kanton Aargau entwickelten freiwilligen, vergleichenden Leistungstests (vgl. Tresch/Moser 2005) und der Schulstudie DESI, einer Untersuchung zur Erfassung der sprachlichen Schülerleistungen in Deutsch und Englisch in Deutschland (vgl. DESI-Konsortium 2006) lässt sich die Gesamtproblematik nachzeichnen. Der Test Check-five ist mit dem Ziel entwickelt worden, die eruierten Schülerleistungen den Lehrpersonen zurückzumelden und sie ihnen zur Entwicklung ihres Unterrichts und zur Förderung der Schüler zur Verfügung zu stellen. In den ersten Erhebungen zeichneten sich – nicht unerwartet und vergleichbar mit ähnlichen Untersuchungen (vgl. Bos et al. 2004) – große Unterschiede in den Schülerleistungen ab. Für die hier geführte Diskussion ist von besonderem Interesse, dass 10 Prozent der Schüler nur etwa ein Drittel der Aufgaben lösen konnten (vgl. Tresch/Moser 2005). Ähnliches gilt für die DESI-Studie, die ein Drittel aller Schüler identifizieren konnte, welche die Minimalstandards nicht erreichten. Brisantes Detail ist dabei, dass dieses Drittel lediglich so gut Englisch verstand, wie dies die Minimalstandards für *Hauptschüler* festschreiben. Von den Hauptschülern selbst überwand lediglich jeder dritte diese Leistungshürde. Ob dieser Befund so bedenklich ist wie er sich anhört, ist allerdings schwer zu sagen; weil für eine vergleichende Einordnung der längsschnittliche Vergleich fehlt. Das Resultat liefert jedoch empirische Evidenz einer bislang lediglich als Vermutung formulierten Aussage, dass die Minimalstandards, zumindest auf einigen Gebieten, von einem bemerkenswerten Teil der Schüler nicht erreicht werden – oder aus anderem Blickwinkel betrachtet – die für die Risikogruppen definierten Bildungsstandards weit von der tatsächlichen Leistungsfähigkeit der Schüler festgelegt worden sind.

Vor dem Hintergrund solcher empirisch fundierter Erkenntnisse stellt sich die spezifische Frage, wie und wozu Lehrpersonen Ergebnisse verwenden. Im Allgemeinen können Lehrkräfte nicht unterscheiden, ob Tests eher für standardbezogene Evaluationen, Bildungsmonitorings oder für individualdiagnostische Fördermaßnahmen vorgesehen sind. Deshalb ist es verständlich, dass sie Tests fast immer als Entscheidungshilfe für die individuelle Förderung ihrer Schüler benutzen. Dies dürfte besonders dann zutreffen, wenn ihre Schüler unmittelbar vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I (im Falle von Check-five) oder in die Sekundarstufe II resp. ins Berufsleben (im Falle von DESI) stehen. Sie müssen dann erkennen, dass bestimmte Schüler die Mindeststandards nicht erreicht haben und aufgrund des bevorstehenden Lehrerwechsels oder der kurzen Zeitspanne bis zum Schulabschluss die Zeit zum Aufschaffen der bestehenden Lücken zu kurz und eine angemessene individuelle Förderung deshalb unmöglich ist. Die Forderung der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (2004), die Schule dürfe keine Schüler aus der Schulpflicht entlassen, welche nicht über Mindestkompetenzen verfügen, ist zwar einleuchtend und folgerichtig. Mindeststandards werden denn auch in einigen Staaten wie etwa Schweden oder Kanada (vgl. OECD 2006) gut erreicht und auch ohne dass dies mit erhöhten Klassenwiederholungsquoten verbunden wäre. Doch handelt es sich in erster Linie um Länder mit bereits in der Vorschule einsetzenden Fördermaßnahmen und Qualitätssicherungssystemen, welche stark

auf guten Unterricht ausgerichtet sind. Die Forderung der Erziehungsdirektorenkonferenz dürfte deshalb für unsere deutschsprachigen Länder kaum die aktuelle Realität abbilden. Anzunehmen sind eher die folgenden beiden Szenarien:

- Erstens, dass am Ende eines Schuljahres oder in Abschlussjahrgängen eingesetzte Leistungstests den Charakter einer summativen Evaluation bekommen und nicht erreichte Mindeststandards infolgedessen mit Sanktionen verbunden werden, indem beispielsweise solchen Schülern vermehrt Klassenrepetitionen oder der Wechsel in anforderungsniedrige Bildungsgänge oder gar in Privatschulen nahe gelegt wird.
- Zweitens wäre auch möglich, dass Lehrkräfte diejenigen Schüler, welche die Mindeststandards nicht erreichen, trotzdem in die nächste Ausbildungsstufe übertreten oder ein zehntes Schuljahr als Vorbereitungsjahr für den Eintritt in die berufliche Ausbildung absolvieren lassen. In beiden Fällen würde die Zielsetzung der Mindeststandards unterlaufen.

Dieses zweite Szenario lässt sich anhand des Schweizer Testsystems „Stellwerk“ (vgl. Zeller 2004) konkretisieren. Dabei handelt es sich um eine webbasierte Standortbestimmung für Schüler des achten Schuljahres, das vom Kanton St. Gallen entwickelt und auf die Lehrpläne mehrerer Kantone abgestimmt worden ist. Wie der Name „Stellwerk“ impliziert, soll das System am Ende der Schulzeit die Weichen stellen und aufzeigen, über welche Kompetenzen Achtklässler verfügen. Es wird angenommen, dass die objektive Rückmeldung den Schülern Mut und Motivation gibt, fehlende Kompetenzen aufzuholen. Dabei wird betont, dass die öffentliche Schule das „Stellwerk“ für die Schüler sei und deshalb Verantwortung für die Schließung der Lücken in den Kompetenzbereichen trage. Genau in dieser Aufgabe liegt jedoch die Achillesferse des Projekts. Zwar wird zu Recht betont, dass die Messung von Leistungen allein noch keine Steigerung der Qualität der Schülerleistungen bewirkt und Resultate von Tests bloß ein Ausgangspunkt für die individuelle Förderung sein können. Doch liegen aus der Forschung zahlreiche Nachweise vor, welche den hohen zeitlichen Aufwand nachweisen, den leistungsschwache Schüler für die Egalisierung von Mindestkompetenzen erbringen müssen, weshalb der Schule damit eine überfordernde Verantwortung übertragen wird. Allein mit gutem Unterricht lassen sich Mindeststandards nicht erreichen. Allensworth (2004) zeigt beispielsweise auf, dass Schüler mit schlechten Schulleistungen durchschnittlich das Doppelte leisten müssen im Vergleich zu Schülern mit durchschnittlichen Schulleistungen. Gemäß Weinert (2000) reicht auch ein großzügiges Zeitbudget in vielen Fällen nicht aus für den Erwerb der erforderlichen Minimalkompetenzen, auch wenn sich schlechte Schüler stark verbessern oder die Unterrichtsqualität verbessert wird. Das Erreichen der Mindeststandards stellt insbesondere dann hohe Anforderungen, wenn Leistungstests analog zu den PISA-Tests aufgebaut sind und ihnen Kompetenzmodelle zu Grunde liegen, für deren Bewältigung anspruchsvollere Denkleistungen erforderlich sind als dies bei traditionellen, auf den Erwerb deklarativen Wissens ausgerichteten Verfahren, wie sie beispielsweise in den USA praktiziert werden, der Fall ist. Weil das erforderliche Wissen und Verstehen im Falle der PISA-basierten Tests kumulativ ist, erschwert jedes angestrebte Leistungsergebnis, das in einer früheren Phase nicht erreicht worden ist, das Er-

reichen der Minimalkompetenzen. Wenn somit Mindestkompetenzen erst im achten oder gar im neunten Schuljahr mit Leistungstests überprüft und – wie dies im Weissbuch der Erziehungsdirektorenkonferenz EDK (2004) formuliert ist – mit der Forderung verbunden werden, dass das Nichterreichen der Mindeststandards mit einer gezielten Förderung verbunden werden müsse, dann verfehlen derart formulierte Standards ihre angestrebte Förder- und Unterstützungsfunktion vollends. Standards, die zu diesem Zeitpunkt überprüft werden, bekommen eher die unbeabsichtigte Funktion von Abschlusstests, die mit unsichtbaren sanktionierenden Konsequenzen verbunden sind, auch wenn ihnen diese Funktion explizit abgesprochen wird.

Zwar ist es ein begrüßenswertes Ziel, Bildungsstandards mit dem Ziel zu verbinden, die Leistungen der Schüler anzuheben, sie zu sicheren Abschlüssen zu führen und sie nur aus der Schule zu entlassen, wenn sie die Mindeststandards erreicht haben. Mit Blick auf die Gruppe der Risikoschüler sowie auf die zunehmend den Bildungsstandards verbundenen Leistungs- oder Vergleichstests und ihrer inhärenten Selektions- resp. Sanktionsfunktion scheint einer solchen Zielsetzung jedoch auch etwas Unrealistisches anzuhaften. Dazu kommt die Tatsache, dass es sich bei Risikoschülern sehr oft um Schüler mit Minoritätshintergrund handelt, deren Schullaufbahnen überdurchschnittlich häufig mit Lernproblemen und Schulversagen gekoppelt sind und die gerade im Umgang mit Leistungstests immer wieder erfahren müssen, dass sie zu den Verlierern ihrer Klasse gehören. Dies führt sie zu einer emotionalen Distanzierung, zum allmählichen Abdriften von der Schule, was erhöhte Dropoutquoten nach sich ziehen kann. Schulabbruch kann damit zu einer problematischen, aber möglicherweise auch zu einer befreienden Lösung des Problems, zu einer Coping-Strategie werden, sich aus einer als feindlich, strafend und überfordernd erfahrenen Umgebung zu lösen.

3. Schulmeidendes Verhalten: Fakten und Hintergründe

Um den in diesem Aufsatz postulierten Zusammenhang zwischen Bildungsstandards, Leistungstests und schuldistanziertem Verhalten von Risikoschülern zu verstehen ist es notwendig, sich die Erkenntnisse der neuen Dropoutforschung vor Augen zu führen. In vielen angloamerikanischen Ländern sind „Dropouts“ (USA) oder „Early Leavers“ (Großbritannien) als großes öffentliches und wissenschaftlich bearbeitetes Problem anerkannt. Im deutschsprachigen Europa hingegen findet sich der Begriff „Schulabbrecher“ in der Fachliteratur bisher nur ausnahmsweise (vgl. Drinck 1994; Thimm 2000; Blaug 2001; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002). Deshalb muss auch auf angloamerikanische Untersuchungen zurückgegriffen werden.

Die Dropoutforschung lässt sich durch zwei zentrale Hauptbefunde kennzeichnen: Erstens stellen fehlender Schulerfolg, hohe Absentismusraten und Negativgefühle gegenüber der Schule die zentralen Ursachen für den Schulabbruch dar. Zweitens handelt es sich beim Schulabbruch nicht um ein isoliertes Ereignis, das in einem Tag oder einem Jahr entsteht, sondern um einen langjährigen Abkoppelungsprozess, an dem viele soziale und leistungsbezogene Faktoren beteiligt sind. Darauf verweisen auch die Evaluati-

onsergebnisse der Time-out-Schulen aus den Kantonen Zürich (vgl. Mettauer/Szadey 2006) und Bern (vgl. Hascher et al. 2005). Time-out-Schulen sind Kleinklassen, die von der Schule ausgeschlossene Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz während einer zeitlich beschränkten Dauer aufnehmen und sie mit dem hauptsächlichen Ziel unterrichten, in die reguläre Schule zurückzukehren. Die Evaluationsergebnisse zeigen jedoch übereinstimmend auf, dass es sich in 70 Prozent der Fälle um definitive Ausschlüsse von leistungsschwachen Schülern mit problematischen Schulverläufen und vielen Klassenwiederholungen handelt, also in erster Linie um Schüler, welche die Mindeststandards nicht erreichen. Diese Jugendlichen kehren nicht mehr in die Schule zurück und werden somit zu Schulabbrechern.

Derartige Befunde hat die traditionelle Dropoutforschung bislang vorwiegend aus einer individuellen Perspektive ermittelt und schuldistanziertes Verhalten und die Entscheidung zum Schulabbruch im Wesentlichen als freiwilligen, vom Schüler selbst verantworteten Akt interpretiert. Jüngsten Datums ist jedoch die interessante und für die hier geführte Diskussion bedeutsame Forschungsperspektive, welche die Institution Schule in den Blick nimmt und damit ein etwas anderes Verständnis von schulmeidendem resp. schuldistanziertem Verhalten und Schulabbruch zeichnet. Untersuchungen von Lee und Croninger (2001), Lee und Burkam (2003) oder Rumberger und Palardy (2005) liefern empirische und theoretische Evidenz für die Vermutung, dass bestimmte Schulbedingungen in Kombination mit Schülermerkmalen zu emotionalem Rückzug, zu unfreiwilliger Entfremdung und Schulabbruch führen können. Dazu gehören auch die Wirkungen der standardbasierten Reformen, wobei die Leistungstests eine große Rolle spielen. Diese Wirkungen artikulierten sich im zunehmenden Druck auf die Schulen, die Leistungen ihrer Schülerschaft ausweisen und legitimieren zu müssen. So ausgeprägt wie in den angloamerikanischen Ländern ist dies bei uns bei Weitem nicht der Fall. Doch wird auch hierzulande der Druck in verschiedenen Praktiken sichtbar, welche das Erreichen der Mindeststandards überprüfen und sicherstellen wollen. Dieser Druck führt möglicherweise dazu, dass diejenigen Schüler, welche die Mindeststandards nicht erreichen, bereits nach den Lernstandserhebungen im ersten oder zweiten Schuljahr – wenn auch nicht explizit, sondern lediglich implizit – als „leistungsschwach“, „gefährdet“, als Risikoschüler eben, etikettiert werden. Ihre dürrtigen Leistungsprognosen und kontinuierlich schlechten Schulleistungen können dann dazuführen, dass Lehrkräfte nach Strategien suchen, um die Leistungsergebnisse der Klasse resp. der Schule insgesamt zu verbessern. Dazu gehören unter anderem Strategien, leistungsschwache Schüler systematisch von den Tests auszuschließen, sie zu Klassenwiederholungen, zum allmählichen Aussteigen oder gar zum Verlassen der Schule geradezu zu drängen. Solche Strategien dürften bei Schülern, welche bereits in einem Ablösungs- oder Rückzugsprozess stecken, besonders wirksam sein.

Wenn nun die Rechenschaftspflicht vor allem auf gute Testergebnisse ausgerichtet ist, ohne jedoch sicherzustellen, dass damit auch niedrige Quoten von Schulversagern und damit auch von Schulabbrüchen verbunden sind, dann ist anzunehmen, dass Schulen, die effektiv im Lernen sind, d.h. gute Testergebnisse erzielen und wenig Schüler haben, welche die Mindeststandards nicht erreichen, nicht notwendigerweise auch effektiv

sind in der Reduktion hoher Absentismusquoten und Dropout-Raten. Werden in unseren deutschsprachigen nun zunehmend ähnlich wie in angloamerikanischen Ländern Bildungsstandards mit Leistungstests verbunden, dann dürfte dieser Sachverhalt auch verstärkt für uns Gültigkeit haben. Etwas anders gestaltet sich zwar die Situation in den nordeuropäischen Ländern, wo Mindeststandards gut erreicht werden und Klassenwiederholungsquoten gering sind. Trotzdem sind in einigen dieser Länder die Schulabbrecherquoten erstaunlich hoch.

4. Diskussion und Ausblick

Dieser Aufsatz versuchte, empirische und theoretische Befunde zur Bildungsstandardreform aus wissenschaftlicher Sicht zu analysieren und dabei die Hypothese zu belegen, dass ein unreflektierter Einsatz von Bildungsstandards und Leistungstests ungewollte Nebenwirkungen erzeugen kann, die sich in lernhemmenden Einstellungen und schuldistanzierten Verhaltensweisen äußern und zu erhöhten Schulabbrecherquoten führen können. Anhand einiger Argumentationsmuster der Reformbefürworter und -kritiker und einschlägiger theoretischer und empirischer Forschungsbefunde konnten zahlreiche Antworten generiert werden, welche diese Thesen stützen und zugleich den Korpus bilden für die nun folgende Diskussion. Mit Blick auf die aktuelle Debatte lassen sich folgende Punkte hervorheben:

- Aktuell ist es für unsere deutschsprachigen Länder schwierig abzuschätzen, welche Wirkung die Bildungsstandardreform tatsächlich haben wird. Wir wissen insgesamt noch nicht, wie Bildungsstandards, Leistungstests und die Nutzung der Ergebnisse durch die Lehrkräfte vonstatten gehen wird. Obwohl die international verfügbaren Befunde mehrheitlich auf Erfahrungen der Kombination von Bildungsstandards und Leistungstests beruhen und deshalb nur mit großer Zurückhaltung auf unsere Verhältnisse übertragen werden dürfen, erweist sich ein kritischer Blick auf Mindeststandards als unabdingbar: So scheint die Orientierung an Mindeststandards zwar einleuchtend, weil mit ihr die Absicht einhergeht, den Anteil an Risikoschülern zu senken und ihnen einen reibungslosen Übergang in die Arbeitswelt zu sichern. Aber es ergeben sich auch einige kritische Fragen und Bemerkungen in Bezug auf das Erreichen der Mindeststandards.
- Was ist zu tun, wenn ein Schüler die Mindeststandards nicht erreicht? Zwar ist mit Tenorth (2004) festzuhalten, dass sich die Schule eigentlich nicht leisten kann, Schüler aus der Schule zu entlassen, die nicht über die notwendigen Mindestkompetenzen verfügen. Welches ist jedoch die Aufgabe der Schule, wenn der Aufwand zur Erreichung der Mindestkompetenzen für diese Schüler zu groß und die Zeit zu knapp ist? Schule hat zwar eine Bringschuld, doch sind ihre kompensatorischen Möglichkeiten vor allem dann beschränkt, wenn ungünstige personelle Bedingungen vorhanden sind und wenn die zur Verfügung stehende Kompensationsdauer zu kurz ist.

- Eine mögliche Antwort ist, bereits früh in der Schullaufbahn an Bildungsstandards orientierte Lernstandserhebungen einzusetzen. Im Wesentlichen ist dies auch so für die deutschsprachigen Länder vorgesehen. Auf diese Weise wird eine Überprüfung der Mindeststandards, eine frühe Rückmeldungen zum Leistungsniveau der Schüler und der Einsatz spezifischer Fördermaßnahmen bereits in der zweiten oder dritten Klasse und nicht erst kurz vor dem Abschluss der Schulpflicht in der achten oder neunten Klasse möglich. Damit ist jedoch eine besondere Dilemma-Situation verbunden, weil Lernstandsmessungen, Leistungstests oder Vergleichsarbeiten für schlechte Schüler zu einem weiteren Grund für Schulversagen werden können. Denn Lehrkräfte nutzen Leistungstests, auch wenn sie lediglich schulübergreifenden Charakter haben sollen oder für Bildungsmonitorings bestimmt sind, zu individuellen Leistungsvergleichen. Je früher solche Standardüberprüfungen eingesetzt werden, desto größer wird deshalb die Gefahr, dass sich Lehrkräfte wieder an den Dummen und den Gescheiten, an den Leistungsschwachen und den Leistungsstarken, orientieren, auch wenn Vergleichstests sie eigentlich befähigen sollten, den *Lernfortschritt* festzustellen. Solche Tests könnten somit dazu beitragen, dass sie zur weiteren Vertiefung der Kluft zwischen den leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern beitragen und den Distanzierungs- und Rückzugsprozess letzterer unterstützen. Ob diese Problematik durch die Forderung Herrmanns (2004), es seien spezifische „Standards zu entwickeln für alle diejenigen jungen Leute, die in unserem Bildungssystem erfolglos sind oder benachteiligt werden“ (S. 33) entschärft werden könnte, mag vor diesem Hintergrund bezweifelt werden. Denn diese Forderung widerspricht dem Konzept der Mindeststandards.
- Zwar sind sich Wissenschaft und Bildungspolitik hierzulande einig, dass Bildungsstandards und Leistungstests nicht mit Selektion verbunden werden sollten. Aufgrund der hier vorgelegten Befunde ist aber davon auszugehen, dass insbesondere Übertrittsentscheide und -empfehlungen Gefahr laufen, auf derartigen Grundlagen getroffen zu werden. Im Zusammenhang mit Leistungstests erweisen sich Mindeststandards, die für Schnittstellen formuliert werden, deshalb als besonders problematisch. Wenn Moser (2006) beispielsweise formuliert, dass die Ergebnisse eines Leistungstests dazu führen sollten, dass das Bildungssystem schneller oder langsamer als bisher durchlaufen werden kann, dann kommt ein solcher Entscheid letztlich einer selektionierenden Maßnahme gleich. Im Falle eines akzelerierten Durchlaufens des Schulsystems ist eine solche Maßnahme zwar zu begrüßen, weil leistungsstarke Schüler damit die Chance erhalten, den Lernstoff in kürzerer Zeit zu bewältigen als dies dem Durchschnitt möglich ist. Leistungsstarke Schüler profitieren von Bildungsstandards, während für Leistungsschwache Gegenteiliges gilt. Langsameres Durchlaufen der Schullaufbahn basiert auf dem Nichterreichen der Minimalstandards und geht fast immer mit separierenden Maßnahmen wie Klassenwiederholungen und selten mit umfassenden integrativen Stütz- und Fördermaßnahmen oder veränderten Unterrichtsstrategien einher. Das Konzept der Minimalstandards würde aber eigentlich zur *intensivieren* und nicht zur verlängerten Beschulung der Leistungsschwachen zwingen. Weil jedoch ausreichende Finanzen fehlen, wird zu

separierenden Maßnahmen gegriffen. Ohnehin schon Benachteiligte werden noch weiter benachteiligt.

- Vielleicht die wichtigste Erkenntnis der hier verfolgten Thesendiskussion ist die, dass schulische Rechenschaftslegungssysteme – und dazu gehört auch die standardbasierte Reform – eine unvollständige Indikation von Schulleistung respektive „Bildungserfolg“ vornehmen und falsche Schlüsse über die Wirksamkeit von Bildungsstandards und Vergleichstests ziehen, wenn sie es unterlassen, andere Masse zusätzlich zu den Leistungstests zu berücksichtigen. Einer solchen Engführung der Bildungsstandardreform kann durch zwei Verfahren entgegengewirkt werden: Erstens, wenn zusätzlich zu den Testleistungen und Mindeststandards auch Dropout- und Schulabsenkraten sowie Indikatoren wie Schulklima und Unterrichtsqualität zur Beurteilung schulischer Leistung herangezogen werden. Gefordert ist ein neuer Leistungsindikator, der aufzeigt, inwiefern es Schulen gelingt, Schüler auf der Basis eines guten Schulklimas und eines guten Unterrichts zur Erreichung der Mindeststandards zu führen, gleichwohl jedoch Schulabsentismusraten und Schulabbruchquote tief zu halten. Zweitens, indem der *Lernfortschritt* von Risikoschülern und die *Förderbemühungen* der Schule zur Beurteilung der Bildungseffektivität herangezogen werden. Diese Forderung basiert insbesondere auf angloamerikanischen Erkenntnissen, wonach sich Schulen, deren Bildungseffektivität lediglich an Leistungstests gemessen wird, schlechter entwickeln als Schulen, die für eine effektive Qualitätsentwicklung belohnt werden (vgl. Amrein/Berliner 2002).

Die standardbasierte Reform verzeichnet eine Aufsehen erregende Erfolgsgeschichte. Bildungsstandards und Leistungstests sind nicht zuletzt deshalb populär geworden, weil sie vorgeben, sowohl Qualität als auch Chancengleichheit zu erhöhen und somit das Problem der Risikoschüler zu bekämpfen. Möglicherweise ist diese Hoffnung jedoch eine trügerische, wenn die damit verbundenen Nebenwirkungen nicht bedacht werden. Allerdings sind bei uns Bildungsstandards und Leistungstests noch nicht unabdingbar miteinander verlinkt, und es sind auch noch keine Sanktionen vorgesehen. Die aktuelle Implementationsphase kann deshalb zur Reflexion genutzt werden, inwiefern sich problematische Erfahrungen angloamerikanischer Länder mit der testbasierten Standardreform bei uns vermeiden ließen. Gleichzeitig gilt es zu fragen, was es bedeuten könnte, wenn die Bildungsstandardreform nicht das bewirkt, was sie intendiert und gar unbemerkte, gegenteilige Effekte hat. In Verbindung mit Leistungstests sind Bildungsstandards möglicherweise nicht nur kontraproduktiv gegenüber Minoritäten, sondern sie untergraben vielleicht auch die Qualitätsentwicklung an Schulen. Was nützen uns Schulen, die zwar gute Testergebnisse erzielen, jedoch keine Haltekraft entwickeln und viele schwache Schüler auf der Strecke lassen? Standardreformen binden zudem viele Testgelder, welche dem Bildungssystem für ebenso bedeutsame, andere Aufgaben zur Verfügung stehen könnten. Wenn dem so wäre, dass das neue Paradigma auch zu neuen Benachteiligungen derjenigen Gruppe führt, die das Gebot der Chancengleichheit am nötigsten hätte, dann könnte das, was als eines der Hauptziele der Standardreform geplant war, «einen entscheidenden Beitrag zum Abbau von Disparitäten unseres Bildungssys-

tems» (Klieme 2003, S. 28) beizutragen, als veränderte Form der bereits bekannten sozialen Selektion enden und somit die bestehenden Verhältnisse weiter zementieren. Unser selektives Bildungssystem würde dann noch selektiver.

Literatur

- Aprentas-Forum (2004): <http://www.bbaktuell.ch/pdf/bba2674.pdf> [14. 11. 2004].
- Allensworth, E.M. (2004): Graduation and dropout rates after implementation high-takes testing in Chicago's elementary schools: A close look at students most vulnerable to drop out. G. Orfield (Ed.): *Dropout in America*. Cambridge, MA: Harvard, S. 157–180.
- Amrein, A.L./Berliner, D.C. (2002): High-stakes testing, uncertainty, and student learning. In: *Education Policy Analysis Archives* 10. <<http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/>> [10.07.2007].
- Beatty, A./Neisser, U./Trent, W./Heubert, P.J. (2001): *Understanding dropouts. Statistics, strategies, and high-stakes testing*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Blaug, M. (2001): Was tun mit Schülern, die die Schule vorzeitig abbrechen? Eine Stellungnahme. In: *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift* 22, S. 44–52.
- Bos, W./Lankes, E.M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G. (Hrsg.) (2004): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Böttcher, W. (2003): Bildungsstandards als Reformelemente. In: *Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung [GFPF], Nachrichten*, 1/2, S. 6–20, http://www.dipf.de/gfpf/publikationen/Gf2003n1_2.pdf [10.07.2007].
- Bundesamt für Statistik/Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (BfS/EDK) (Hrsg.) (2005): *PISA 2003 : Kompetenzen für die Zukunft – Zweiter nationaler Bericht*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Campbell, D. (1976): *Assessing the impact of planned social change. Paper 8 Occasional Paper Series* (Reprinted with permission of The Public Affairs Center, Dartmouth College).
- Cheng, L./Watanabe, Y./Curtis, A. (2004): *Washback in language testing. Research contexts and methods*. Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling-Hammond, L. (2004): From “Separate but equal” to “No Child Left Behind”: The collision of new standards and old inequalities. In: Meier, D./Kohn, A./Darling-Hammond, L./Sizer, T.R./Wood, G. (Eds.): *Many children left behind*. Boston, MA: Bacon, S. 3–32.
- Darling-Hammond, L./Ancess, J. (1996): *Democracy and access to education*. In: R. Soder (Ed.): *Democracy, education, and the schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 151–181.
- DeBray, E./Parson, G./Woodworth, K. (2001): Patterns of response in four high schools under state accountability policies in Vermont and California. In: Fuhrman, S. (Ed.): *From the capitol to the classroom: Standardbased reform in the states*. Chicago: The University of Chicago Press, S. 170–192.
- Denny, K. (2004): Born to be wild? The effect of birth order, families and schools on truancy. <<http://www.ucd.ie/geary/publications/2004/truancy.pdf>> [10.07.2007].
- DESI-Konsortium (Hrsg.). (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main: Deutsches Internationales Institut (DIPF).
- Ditton, H./Merz, D./Edelhäusser, T. (2002): Einstellungen von Lehrkräften und Schulleiter/innen zu zentralen Testuntersuchungen an Schulen. In: *Empirische Pädagogik* 16, S. 17–33.
- Drinck, B. (1994): *Schulabbrecher. Ursachen – Folgen – Hilfen. Studie zur Effizienz von Kursen zum Nachholen von Hauptschulabschlüssen an Einrichtungen der Erwachsenenbildung*. Hrsg. vom BMBW, Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 123. Bonn.

- Eurostat (2006): Frühe Schulabgänger – insgesamt, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?pageid=1090,30070682,1090_3_3076576&dad=portal&schema=PORTAL → Bevölkerung und soziale Bedingungen [22.04.2008].
- FairTest (The National Center for Fair and Open Testing) (2000): Testing and grade retention. Cambridge, MA: FairTest.
- Geissler, R. (2003): Das Schweigen zur schichtspezifischen Benachteiligung – von PISA gestört. In: Pädagogik 2, S. 10–15.
- Gruschka, A./Herrmann, U./Radtke, F.-O./Rauin, U./Ruhloff, J./Rumpf, H./Winkler, M. (2006): Frankfurter Erklärung, 10. Oktober. In Sonderpädagogik in Niedersachsen 1, S. 44–48.
- Hascher, T./Knauss, C./Hersberger, K. (2005): Retrospektive Evaluation der Maßnahme „Unterrichtsausschluss gemäß Artikel 28 VSG“. Bern: Universität.
- Henning, D. (2004): Bildungsstandards und deutsches Schulsystem, <http://www.wsws.org/de/2004/jan2004/bild-j17.shtml> [22.04.2008]
- Herrmann, U. (2003): „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5, S. 625–639.
- Herrmann, U. (2004): Fördern „Bildungsstandards“ die allgemeine Schulbildung? Vortrag auf der Tagung am 24.03.2004 in Münster.
- Heymann, H.-W. (2004): Besserer Unterricht durch Sicherung von „Standards“? In: Pädagogik 6, S. 6–9.
- Huber, C./Späni, M./Schmellentin, C./Criblez, L. (2006): Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien. Literaturbericht zu Entwicklung, Implementation und Gebrauch von Standards in nationalen Schulsystemen. Aarau: Institut Forschung und Entwicklung, Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Klieme, E. (2004): Begründung, Implementierung und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik 5, S. 625–634.
- Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF.
- Lee, V. E./Burkam, D. T. (2003): Dropping out of high school: The role of school organization and structure. In: American Educational Research Journal 40, S. 353–393.
- Lee, V. E./Croninger, R. G. (2001): The elements of social capital in the context of six high schools. In: Journal of Socio-Economics 30, S. 165–170.
- Lind, G. (2004): Erfahrungen mit Standards in den USA – eine Übersicht. In: Hameyer, U./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Standards. In: Journal für Schulentwicklung, 4, S. 55–60.
- Lipman, P. (2004): High stakes education. Inequality, globalisation, and urban school reform. New York: RoutledgeFalmer.
- Maier, U./Rauin, U. (2006): Vergleichsarbeiten – Hilfe zur Unterrichtsentwicklung. In: Die Deutsche Schule 4, S. 403–421.
- Mettauer, B./Szadey, C. (2006): Themenheft „Schulausschluss“. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.
- Moser, U. (2006): Von Was bringen Bildungsstandards den Lernenden? Referat an der Kadertagung des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP) und der Schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ) zum Thema „Bildungsstandards – wo steht die Sekundarstufe II?“ vom 26./27. Januar in Murten.
- Nichols, S.L./Berliner, D.C. (2005): The inevitable corruption of indicators and educators through high-stakes testing. EPSL-0503-101-EPRU. <<http://edpolicylab.org>> [10.07.2007].
- Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS) (Hrsg.) (2003): Absenteeism, strategies, concepts and materials to fight truancy. Hildesheim: NILS.
- OECD (2006): Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgschancen? Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003. Paris: OECD.

- Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung (ZVB) (2003): Ergebnisse PISA 2003. Grundkompetenzen 15-/16-jähriger Schüler/innen in Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft und Problemlösen. Salzburg: Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung.
- Rabinowitz, S., Zimmerman, J., & Sherman, K. (2001). Do high stakes test drive up student drop-out rates? Myths versus reality. San Francisco, CA: WestEd (ERIC Document Reproduction Service Number ED 463 565).
- Rolff, H.-G. (1991): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Schulentwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 6, S. 865–886.
- Rolff, H.-G. (2001): Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit in Schulen? In: Weinert, F.-E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 337–352.
- Rumberger, R.W. (1995): Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. In: American Educational Research Journal 32, S. 583–625.
- Rumberger, R.W./Lamb, S.P. (2003): The early employment and further education experiences of high school dropouts: A comparative study of the United States and Australia. In: Economics of Education Review 22, S. 353–366.
- Rumberger, R.W./Palardy, G. (2005): Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of school performance. In: American Education Research Journal 41, S. 3–42.
- Schlömerkemper, J. (2001): Leistungsmessung und die Professionalität des Lehrerberufs. In: Weinert, F.-E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 311–321.
- Schreiber-Kittl, M./Schröpfer, H. (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. Opladen: Leske + Budrich.
- Schweizerische Konferenz kantonaler Erziehungsdirektoren EDK (2004): HARMOS-Weissbuch. Zielsetzungen und Konzeption. Bern: EDK Erziehungsdirektorenkonferenz.
- Stanat, P. (2002): Spicken erwünscht. In: MaxPlanckForschung 3, S. 19–21.
- Stanat, P./Schneider, W. (2004): Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: U. Schiefele/C. Artelt/W. Schneider/P. Stanat (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–12.
- Strittmatter, A. (1999): Bedingungen für die Annahme von Neuerungen an Schulen. In: Fatzer, W./Beucke-Galm, M./R. Rutrecht (Hrsg.): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung. Zürich: Edition Humanistische Psychologie, S. 319–328.
- Tenorth, H.-E. (2004): Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Kritik und Begründungsversuch. In: Diskowski, D./ Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler: Schneider, S. 156–164.
- Thimm, K. (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster: Votum.
- Tresch, S./Moser, U. (2005): Check 5. Schlussbericht 2005 zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Zürich: Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich.
- Weinert, F.E. (2000): Begabung und Lernen: Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. In: Wagner, H. (Hrsg.): Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis. Bad Honnef: Bock, S. 7–24.
- Zeller, A. (2004): Stellwerk soll Jugendliche auf die richtige Schiene bringen. In: Bildung Schweiz 9, S. 9.

Abstract: *The author analyzes both empirical and theoretical findings on the reform of educational standards from a scientific point of view in order to substantiate the hypothesis that its unreflected implementation may well have unintended side effects on students at risk, in particular, effects which result in attitudes that impede the learning process and in a withdrawal from school, which, in turn, could well lead to an increase in the number of dropouts. On the basis of several argumentational patterns developed by the advocates of the reform as well as by its critics and by drawing on pertinent theoretical and empirical research results, various answers are generated which support this thesis.*

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Margrit Stamm, Ordinariat für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialisation und Humanentwicklung, Rue P.A. de Faucigny 2, CH-1700 Fribourg,
Tel +41 (0)26 300 75 58 60 (Mo bis Do) und +41 (0)26 322 07 75 (Fr) Fax + 41 (0)26 300 97 11
E-Mail: margrit.stamm@unifr.ch